

Bittner, Günther

Was bedeutet "kindgemäß"? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 827-838



Quellenangabe/ Reference:

Bittner, Günther: Was bedeutet "kindgemäß"? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 827-838
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141780 - DOI: 10.25656/01:14178

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141780>

<https://doi.org/10.25656/01:14178>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 6 – Dezember 1981

I. Essay

- GÜNTHER BITTNER Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten 827

II. Thema: Ausländerkinder in der Schule

- DIETHER HOPF Schulprobleme der Ausländerkinder 839
- KARL-HEINZ HAGE Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen 863
- HELMUT LUKESCH Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen 879
- GEORG MARKOU Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik 893
- WERNER SCHIFFAUER Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen 911
- REIDUNN KODRAN/GABRIELE KOSCHE-NOMBAMBA/ROLAND MAIWALD/HANS MERKENS/NICOLETTE SMITS Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen 925
- NORBERT GEHLEN/WOLFGANG K. ROTH/GUIDO SCHMITT Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt 941
- CHRISTIAN PETRY Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher 955

III. Weiterer Beitrag

- HARALD SCHOLTZ Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik 963

IV. Besprechungen

- HARALD SCHOLTZ Ottwilm Ottweiler: Die Volksschule im Nationalsozialismus 973
- HARALD SCHOLTZ Manfred Höck: Die Hilfsschule im Dritten Reich 978
- ANSELM FAUST Dietfried Krause-Vilmar (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933 982
- ANSELM FAUST Rainer Bölling: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933 984
- ANSELM FAUST Bernd Weber: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus 985
- Pädagogische Neuerscheinungen 989

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dr. Anselm Faust, Heckertstraße 56, 4630 Bochum-Rumme; Dipl. Päd. Norbert Gehlen, Am Rainhof 20, 7815 Kirchzarten-Burg; Karl-Heinz Hage, Dürerstraße 10, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Diether Hopf, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dipl. Päd. Reidunn Kodran, Angerburger Allee 49, 1000 Berlin 19; Gabriele Kosche-Nombamba, M. A., Bernburgerstraße 4, 1000 Berlin 61; Prof. Dr. Helmut Lukesch, Carl-Thiel-Straße 12, 8400 Regensburg; Dipl. Päd. Roland Maiwald, Knesebeckstraße 4, 1000 Berlin 12; Dr. Georg Markou, Pyrroustraße 20–22, Pagrati-Athen, Griechenland; Prof. Dr. Hans Merckens, Prierosserstraße 57, 1000 Berlin 47; Christian Petry, Heissener Straße 113b, 4300 Essen-Schönebeck; Prof. Dr. Wolfgang K. Roth, Bürgerwehrstraße 24, 7800 Freiburg; Werner Schiffauer, Boppstraße 1, 1000 Berlin 61; Guido Schmitt, Eichbergstraße 163, 7800 Freiburg; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Straße 82, 1000 Berlin 15; Dipl. Päd. Nicolette Smits, Freie Universität, FB Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Ilthisstraße 7, 1000 Berlin 33.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,— + DM 4,— Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,— + DM 4,— Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,—, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernschsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Was bedeutet „kindgemäß“?

Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten¹

Das Thema dieses Beitrags formulierte ich unter dem Eindruck einer Kindertheater-Vorführung des Stücks „Schule für Clowns“ von F. K. WÄCHTER, das an vielen Theatern der Bundesrepublik gespielt wird. Die Handlung, wenn man von einer solchen überhaupt reden kann, ist einfach: vier Clowns in einer Schule; ein Lehrer, der zuerst autoritär, dann verunsichert ist und in *laissez-faire* macht, um zum Ende hin wieder autoritär zu werden, soll die vier Clowns unterrichten. Natürlich geht das mit Riesenspektakel und Klamauk vor sich, was ganz vergnüglich sein könnte, wenn nicht eine tiefere bewußtseinsbildende Absicht dahintersteckte. Zum Schluß dürfen alle Kinder, die 1½ Stunden stillsitzen mußten, auf die Bühne hüpfen und bei der Schlußpointe mitschreien – die Schlafenden sollen nämlich geweckt, d. h. die Menschen sollen wachgerüttelt werden.

Ich hatte den Eindruck, daß die Kinder bei diesem Kindertheater eher betreten dasaßen, während die Erwachsenen sichtbar mitgingen. Die Absicht des Stücks, die Schlafenden wachzurütteln, auf Menschen- und Kinderfeindliches der Schule aufmerksam zu machen, ist gut gemeint. Nur ist es aussichtslos, Kindern von sieben, acht Jahren dieses über Clowns vermitteln zu wollen. Kinder dieser Altersstufe staunen über Clowns, vergnügen sich an den Späßen und dem Blödsinn, den Clowns machen – aber sie identifizieren sich nicht mit ihnen, erkennen sich nicht in ihnen wieder. Außer an Fasching will kaum ein Kind Clown sein – genauso wenig, wie Kinder Babys oder Dummlinge sein wollen, z. B. im Rollen- und Märchenspiel. Beliebt sind die Rollen des Helden und der Prinzessin, auch Hexen und Ungeheuer spielen sie gern, weil das eindrucksvolle Rollen sind – aber nie eine Rolle, in der das Kind in die Lage kommt, lächerlich zu wirken. Darum geht dieses Stück mit seiner ganzen schönen Aufklärung an den Kindern vorbei.

Ein anderes Beispiel: JÜRGEN ZIMMER (1973) hat vor einigen Jahren ein Konzept für die Curriculumentwicklung im Vorschulbereich vorgestellt, das den Erwerb sozialer Kompetenz an Situationen des Kinderlebens anbinden wollte. ZIMMER warnt ausdrücklich davor, den Kindern Situationen aus dem Erwachsenenleben aufzudrängen (1973, S. 36f.); im ganzen halte ich das auch für ein gutes Konzept. Doch habe ich mit *einer* didaktischen Einheit aus dem diesem situationsorientierten Konzept verpflichteten Curriculum „Soziales Lernen“, die ZIMMER anscheinend besonders ans Herz gewachsen ist, schlechte Erfahrungen gemacht: „Kinder im Krankenhaus“. Meine Tochter hatte in ihrem Kindergarten in Tübingen diese didaktische Einheit durchlitten. Nichts an Aufklärung wurde den Kindern erspart. Die Krönung des ganzen bildete die Besichtigung der Kinder-Unfall-Station in der chirurgischen Universitätsklinik und des Rettungswagens mit Sauerstoffgerät und anderen dazugehörigen Utensilien. Meine Tochter erkrankte auf diesen Schock hin erst einmal zwei Tage mit hohem Fieber; ich glaube auch nicht, daß ihre Handlungs-

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Fachtagung „Elementarbereich '80“ des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes am 2. Dezember 1980 in Freiburg.

kompetenz viel davon profitiert hat. Als ich sie fragte, was im einzelnen eigentlich passiert sei, kam ein interessantes Detail heraus: Mit einem großen Mikroskop wurden die Köpfe der Kinder nach Läusen untersucht (zu Demonstrationszwecken natürlich), und bei einem Mädchen fand man richtig eine Laus. Riesengroß und gelb sah sie unter dem Mikroskop aus, richtig ekelhaft; und da, sagte meine Tochter, sei ihr schlecht geworden.

Mein Sohn traf es in seinem bayerischen Dorfkindergarten besser: auch hier Situationserkundung, aber nur in der Praxis des Dorfarztes, der selbst ein Kind im Kindergarten hat und sich der Sache mit entsprechendem Eifer annahm. Sie durften mit dem Stethoskop Brust abhören, mit Mundspatel und Ohrenspiegel in Hals und Ohren schauen. „Da wollte der Herr Doktor die Eltern schrecken“, erzählte Thomas stolz, „und hat zwei Kindern, die sich melden durften, einen Verband gemacht“ (solange nur die Eltern erschreckt werden und nicht die Kinder, ist's ja nicht so schlimm). „Da haben wir uns diese Herzzackenapparate angeguckt“, sagt Thomas weiter, „und die Leuchtanlage“.

Mir scheint, daß im Tübinger Beispiel die Fähigkeit der Kinder zu vernünftigem Auffassen doch etwas überstrapaziert worden ist: Vier- bis Fünfjährige sind eben recht ansprechbar in ihrem Phantasieleben; sie stellen sich alles bildhaft-dramatisch vor, was ihnen passieren könnte. Die ohnehin bereitliegende Ödipus- und Kastrationsangst tut noch das ihre dazu, die Kinder hellhörig zu machen für alles, was mit schrecklichen Wunden und abgeschnittenen Körperteilen zu tun hat. In der nachfolgenden Latenzphase funktioniert die Abwehr besser. So mag es ratsam sein, mit Kindern über das Krankenhaus erst später zu reden.

Ein drittes Beispiel stammt aus einem antiautoritären Kinderladen und wurde seinerzeit von GERHARD BOTT (1970) in seinem Bändchen „Erziehung zum Ungehorsam“ berichtet (S. 43f.):

Eine Betreuerin erzählt: „Ein Teil der Kinder sitzt am Tisch beim Mittagessen. Ich stehe daneben, da kommt Ina zu mir und streichelt meine Knie, dann geht sie höher und krabbelt mit den Händen unter meinem Rock. Ich lächele sie an und sage: ‚Das kitzelt ja so. Ist es denn da so schön warm? Macht das denn so Spaß?‘ Sie sagt: ‚Ja, ich will dich mal kitzeln‘ – und sie streichelt meine Schenkel, rauf und runter“.

„Nina hat uns von Anfang an genau beobachtet; als sie meine Reaktion sah, legte sie den Löffel aus der Hand und kommt zu uns. Sie will auch unter meinem Rock kitzeln. Der Rock rutscht immer höher, ich stehe praktisch in der Unterhose da, da kommt auch Annette Z., und wir 4 haben einen Mordsspaß daran, wie sie unter meinem Rock herumfummeln... Das zieht sich so ungefähr 20 Minuten hin... Das Ganze geht sehr gelöst vor sich, und jeder ist der Meinung, daß es jedem Spaß macht.“

„Utku kommt dazu und fängt an, an meinem Rock herumzureißen. Er ist ganz aufgeregt und ruft: ‚Die Hose muß runter, ich ziehe die Hose runter.‘ Er reißt wild an meinen Kleidern herum, leckt meinen Bauch und beißt in die Haut. Ich sage, daß es mir zu kalt sei, und ich keine Lust hätte, mich ausziehen zu lassen... Das wird nicht akzeptiert, und er reißt weiter an den Kleidern. Dann ist seine Hand in meiner Hose, und er reißt an meinen Schamhaaren. Da nehme ich seine Hand heraus und sage, daß es mir wehtut, und ich das nicht gut fände.“

Die Betreuerin hat offenbar etwas von Nicht-unterdrücken der kindlichen Sexualität gehört und, daß man Kinder gewähren lassen, aber wohl auch, daß man irgendwie und irgendwann „Grenzen setzen“ solle. Und da sie offenbar nicht recht weiß, wann sie das eine und wann sie das andere tun müßte, setzt sie jetzt, wo die Jungen kommen und es ernster wird, auf ihre Art „Grenzen“: „Du tust mir weh ...“ Die Szene erinnert an die

Geschichte von Paulinchen, das mit den Streichhölzern spielte (vgl. zur ganzen Episode BITTNER 1979, S. 120).

In allen drei genannten Beispielen ist gegen ein grundlegendes pädagogisches Prinzip verstoßen worden: gegen das Prinzip einer „kindgemäßen“ Vermittlung von Inhalten und Erfahrungen. Verstoßen wurde das eine Mal im Namen einer aufklärerischen, das andere Mal im Namen einer curricularen Anforderung; das dritte Mal im Namen dessen, was man für Triebbedürfnisse des Kindes hielt.

Ich habe diese Negativbeispiele an den Anfang gestellt, um zu zeigen, wie notwendig es ist, den pädagogischen Begriff des „Kindgemäßen“ wieder in seine Rechte zu setzen, ihm den Stellenwert wiederzugeben, den er in der pädagogischen und didaktischen Diskussion der 50er und frühen 60er Jahre, bei WILHELM FLITNER und MARTINUS J. LANGEVELD, bei WILLY KRAMP und KARL ODENBACH für den Bereich der Schule, bei ERIKA HOFFMANN für den Kindergarten durchaus noch hatte. Daß der Begriff seither in Vergessenheit geraten ist – in neueren pädagogischen Lexika findet man ihn nicht mehr –, hängt u. a. mit der Verdrängung der Entwicklungspsychologie durch die Sozialisationsforschung als pädagogischer Orientierungswissenschaft zusammen. Schien es doch zeitweise, als sei das Kind von sich aus gar keine berücksichtigenswerte Größe, als komme alle Begabung nur vom Begaben; oder man glaubte mit A. LORENZERS gewaltsamem Ausdruck, an die „Verfertigung der Individuen durch Sozialisation“.

Ich will also für die Orientierung der Kleinkindererziehung am „Kindgemäßen“ streiten und formuliere dazu zwei Thesen: (1) Die Kleinkind-Pädagogik hat sich in den letzten zehn Jahren einseitig am Sozialisationsmodell orientiert, weil das mit einer Aura von Fortschrittlichkeit umgeben war; sie müßte sich wieder stärker an entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten orientieren. (2) Allerdings darf die Orientierung an der Entwicklungspsychologie auch keine unkritische sein: „Kindgemäß“ ist ja einerseits ein relationaler, andererseits ein Wertbegriff. Was Kindern gemäß ist, kann uns nicht allein die Entwicklungspsychologie lehren; um das herauszufinden, bedarf es einer eigenständigen Analyse im Sinne einer pädagogischen Anthropologie.

Ich habe mich bisher überwiegend mit kritischen Kommentaren zur Kleinkind-Pädagogik der letzten zehn Jahre zu Wort gemeldet (vgl. vor allem BITTNER 1979). Wenn ich die Grundlinien meiner Überlegungen noch einmal nachzeichnen darf: Was ich als Fehlentwicklung der Kleinkind-Pädagogik ansehe, begann mit der Inthronisation des Sozialisationsmodells. Sozialisation bedeutet Prägung, Ausformung von Erlebnis- und Verhaltensweisen durch gesellschaftliche Einflüsse. Das Kind spielt dabei eine überwiegend passiv-rezeptive Rolle: es *wird* geprägt und geformt. Die Sozialisationsmodelle der zweiten Generation, z. B. von L. KRAPPMANN und A. LORENZER, haben die Einseitigkeit ein Stück weit korrigiert, obwohl gerade LORENZER wieder das schreckliche Bild von der quasi-industriellen Verfertigung der Individuen durch Sozialisation verwendet. Im ganzen ist das Sozialisationsmodell umwelt- und erziehungslastig; es berücksichtigt zu wenig die Spontankräfte und die eigene Entwicklungsleistung des Kindes. Ich schlage deswegen vor, wieder stärker vom Entwicklungsmodell her zu denken – freilich nicht im alten Sinne einer biologisch determinierten Entwicklung, sondern mit einem Verständnis von *Entwicklung als aktiver Leistung des Kindes*, die von Phantasien gesteuert ist und auf Selbstwerden

abzielt. Ich komme darauf später zurück; zuvor ist aber den Vorbehalten gegenwärtiger Pädagogik gegen eine entwicklungspsychologische Orientierung nachzuspüren.

(1) Der erste Vorbehalt gegen die Entwicklungspsychologie lautet, sie *vernachlässige die individuellen Varianzen und die soziokulturelle Bedingtheit von Entwicklungsverläufen*. Dieser Vorbehalt scheint mir der vernünftigste von allen zu sein; in diesem Punkt ist die ältere Entwicklungspsychologie in der Tat naiv gewesen. Man denke nur an den Streit um die Schulreife. Noch vor wenig mehr als zehn Jahren meinte man, an der Differenziertheit einer Mannzeichnung und an einigen anderen graphischen Kriterien die Schulreife ablesen zu können. „Ist die Schulreife ein Reifungsproblem?“, fragten KEMMLER/HECKHAUSEN (1962) seinerzeit dagegen und fanden heraus, daß die Varianz bei den Schulreifeleistungen vielfach auf Intelligenzunterschiede zurückzuführen, daß also mit Zuwarten auf größere Reife dem Kind nicht gedient sei. Andere Arbeiten zeigten die Schichtbedingtheit der Schulreife-testergebnisse oder verwiesen auf familiendynamische Zusammenhänge (BITTNER 1962): die Fähigkeit, sich in der Schule zurechtzufinden, hat auch entscheidend damit zu tun, ob die Mutterbeziehung elastisch genug ist, das Kind freizugeben, die reale Gegenwart der Mutter durch eine Vorstellungsrepräsentanz zu ersetzen, im Sinne der hübschen Geschichte vom heulenden Erstkläßler, der nicht mehr weiß, wie seine Mama aussieht, und dem sein Lehrer die einzig vernünftige Antwort gibt: „Dann geh’ halt nach Hause und schau’ nach.“ – Hinter diese Differenzierung des Entwicklungsverständnisses sollten wir nicht zurückfallen. Aber die Entwicklungspsychologie hat sich ihrerseits weiterentwickelt, und heute gilt gerade die Aufklärung der Varianz von Entwicklungsverläufen als eine der wichtigsten entwicklungspsychologischen Forschungsaufgaben (LEHR 1975). Die Besorgnis, entwicklungspsychologische Orientierung könnte wieder den alten Phasenschematismus hervorzaubern, ist nicht begründet.

(2) Die klassischen Phasenlehren von O. KROH, H. HETZER u. a. enthielten ein *undeutliches normatives Moment*: Kinder im „Märchenalter“ hören gern Märchen – also erzähle man ihnen Märchen; das „Robinsonalter“ verlangt Robinsongeschichten, Abenteuer in fernen Ländern; „das kindgemäße Sachbuch (über Technik, Geschichte usw.) findet zunehmendes Interesse“ (NICKEL/SCHMIDT-DENTER 1979). Mit alledem scheint auch die Richtung sinnvoller pädagogischer Angebote bereits festgelegt zu sein. Es ist verständlich, daß Pädagogen solche normativen Vorgaben von seiten der Entwicklungspsychologie nicht hinnehmen wollen. – Es gibt zwei entgegengesetzte Wege, mit diesen verkappten normativen Elementen der Entwicklungspsychologie zurecht zu kommen. Die eine Lösung liegt im behutsamen Beschränken der normativen Aussage. „Kindgemäß“ wäre demnach eher ein Negativkriterium: Aus der Forderung nach Kindgemäßheit lassen sich keine positiven Inhalte und Organisationsformen von Erziehung ableiten; Handlungsentwürfe, die sich woandersher legitimieren, müssen aber jedesmal daran gemessen werden, ob sie Kindern einer bestimmten Altersstufe zumutbar sind. Das wäre sozusagen das *Minimalkriterium* des Kindgemäßen. Ich neige mehr dem anderen Lösungsweg zu: das *verkappte normative Element* der Entwicklungspsychologie in ein *offenes* zu verwandeln, indem ich mich dazu bekenne und es ausdrücklich reflektiere. Fünfjährige hören gern Märchen, schön und gut. Aber jetzt ziehe ich nicht gleich den Schluß: also biete ich ihnen Märchen an; sondern ich frage weiter: Was ist es, das Fünfjährige in den Märchen suchen, mit Notwendigkeit in ihnen suchen müssen – und inwiefern sind Märchen am besten geeignet, den Kindern das zu geben, was sie suchen – oder gibt es noch andere Angebote, die der

Suchbewegung des Kindes besser entsprechen? Das läuft auf eine Vertiefung in den verborgenen Sinn der Suchbewegung einer bestimmten Entwicklungsphase hinaus.

(3) Ein letzter Vorbehalt gegen entwicklungspsychologische Orientierung ist am schwersten zu fassen, weil er im Affektiven wurzelt. Es ist die Meinung, alle Menschen seien im Grunde gleich, alle Unterschiede seien von irgendwem gemacht und könnten aufgehoben werden. Gemeint ist nicht das politische und pädagogische Postulat der gleichen Chancen, das sich aus dem demokratischen Grundwertekanon ergibt. Ich meine das Gleichheitspostulat in einem sehr viel schlichteren Sinne, in der alltäglichen Wahrnehmung unserer Mitmenschen: Wir tun uns schwer damit, das *Anderssein des Anderen anzuerkennen*. Männer und Frauen sollen möglichst viel Gleiches und möglichst wenig Unterschiedliches haben; die Senioren oder älteren Mitbürger haben im Grunde genau die gleichen Interessen wie du und ich; und eben auch die Kinder. Daß Vier- bis Fünfjährige mehr Spaß an Reimen und Reigenspielen, an Bauklötzen und Märchen haben als an elementarer Wissenschaft, wurde vielfach der Verdummungsstrategie des Kindergartens angelastet – die Kinder würden schon, wenn man sie nur ließe, hieß es. Und nun läßt man sie noch und noch, aber sie wollen offenbar immer noch nicht so recht.

CHRISTOPHER LASCH (1980) hat unsere westliche Zivilisation treffend als eine Kultur des Narzißmus beschrieben, und mit Narzißmus hat wohl auch dieser Unwille zu tun, Unterschiede unter den Menschen wahrzunehmen. „Alle Menschen sind gleich“, d.h. konkret: „Alle Menschen sind so wie ich.“ Also heißt die nächste unbewußte Schlußfolgerung: „Ich bin richtig so, wie ich bin.“ Der narzißtische Mensch vermag das Anderssein des Anderen nur als Zumutung, nicht als Bereicherung wahrzunehmen, schon gar nicht als Anregung, selber anders zu werden. In dieser narzißtisch festgefahrenen Welt ist das Kind nur ein Störfaktor, den man in den Griff bekommen und gleichschalten muß, so wie A. DE SAINT-EXUPÉRY, „Kleiner Prinz“, Symbol des „ewigen Kindes“, in die abgekapselten Welten des Königs, des Geschäftsmanns, des Säufers eindringt. Keiner dieser Erwachsenen weiß etwas Besseres, als ihn „gleichzuschalten“, ihn für sein narzißtisches System zu vereinnahmen. „Sieh da, ein Untertan!“, ruft der König aus, als ihn der „Kleine Prinz“ besuchen kommt. Wie anders klingt FRÖBELS Aufforderung, im Umgang mit Kindern die eigene „Lebenserneuerung“ zu suchen – das sind Stimmen aus einer versunkenen Welt.

Der Narziß will sich nicht ändern – und *eine* Änderung ist ihm ganz besonders verhaßt und ärgerlich: die Wandlung in der Zeit; daß wir als Kinder beginnen, jung sind, älter werden, selber Kinder haben und irgendwann von der Bühne abtreten. Entwicklung anerkennen heißt, sich an dieses Lebensgesetz des Werdens und Vergehens erinnern lassen. Ist es verwunderlich, daß wir lieber zeitlos junge Erwachsene sind: vom fünften bis zum fünfundachtzigsten Lebensjahr?

Rückbesinnung auf die Entwicklungspsychologie verlangt wohl oder übel eine konkrete Aussage darüber, was im Kindergartenalter als „kindgemäß“ gelten kann, verlangt mit aller Vorsicht eine Charakteristik des Alterstypischen. Ich versuche eine solche Aussage – was kennzeichnet die Lebenswelt der Vier- bis Sechs- oder Siebenjährigen, die die Hauptklientel des Kindergartens darstellen?

„Wie sieht für das kleine Kind die Welt aus?“, fragte seinerzeit WILHELM HANSEN. Das Kind bis zum vierten Lebensjahr pflege die Dinge „wie Lebendes“ zu behandeln. „Es

unterhält sich mit den Dingen, befiehlt ihnen, ist erzürnt, wenn sie seine Befehle nicht ausführen...“ (HANSEN 1960, S. 207). Am Ende des ersten Schuljahrs hingegen, meint HANSEN weiter, „kennt es die Dinge, die diese Welt enthält, meist schon, wie sie wirklich sind, wie jeder sie wahrnehmen kann“ (S. 247). Die Zeit dazwischen, die Phase des Umbaus, des Nebeneinanders magischer und realer Weltauffassung, ist die Zeit, die Kinder zumeist in Kindergärten verbringen. Ähnlich sieht es die gesamte ältere deutsche Entwicklungspsychologie, angefangen von WILLIAM STERN bis zu OSWALD KROH und HILDEGARD HETZER.

PIAGETS „Egozentrismus“ ist davon weniger weit entfernt, als man vielleicht denken mag. Ist doch der „Egozentrismus“ der ersten „Stufe der konkreten Operationen“, der „voroperatorischen Stufe“ zugeordnet. Die logische Unstimmigkeit, die in dieser Phaseneinteilung PIAGETS enthalten ist – wenn er nämlich die Stufe der konkreten Operationen mit einer „voroperatorischen“ Stufe beginnen läßt – diese logische Inkonsistenz des Psychologen spiegelt recht gut den unlogischen, in sich widersprüchlichen Charakter der Altersstufe selbst, die die Welt Dinge zugleich konkret und fiktiv nimmt. „Für das Kind gibt es noch kein Bezugssystem außer seiner eigenen Perspektive...“ (FATKE 1979, S. 303 f.).

Was sind also die spezifischen Bedürfnisse des Kindes in dieser Lebensphase vom vierten bis zum sechsten, siebten Jahr? Ich könnte vieles nennen, angefangen von den motorischen über die beginnenden sozialen, gruppenbezogenen bis hin zu den psychosexuellen Bedürfnissen. Wenn ich aber aus den drei oben gestreiften entwicklungspsychologischen Ansätzen die Quintessenz herausdestilliere, könnte ich diese Phase sozusagen im Bilde des dritten biblischen Schöpfungstags begreifen. Es ist die Zeit, da sich das Wasser und das Trockene, Gefühls- und Verstandesmäßiges, Innen und Außen, Phantasie und Wirklichkeit deutlich sichtbar zu scheiden beginnen. Denn setzt PIAGETS Egozentrismus nicht logisch voraus, daß da ein Ego beginnt, Perspektiven auf die Welt hin zu entwickeln, sich von der Welt zu unterscheiden?

In diesem Punkt ergibt sich ein Brückenschlag zur psychoanalytischen Entwicklungspsychologie (vgl. BITTNER 1979, S. 105). WOLFGANG LOCH und GEMMA JAPPE (1974) haben in einer Re-Interpretation von FREUDs berühmter Krankengeschichte des „kleinen Hans“ gezeigt, daß in dieser Geschichte der Phobie eines Fünfjährigen durch die therapeutische Intervention FREUDs und des Vaters nicht etwa vorausliegende krankmachende Phantasien *bewußt gemacht*, sondern mittels Identifikation mit dem Vater ein psychisches Niveau erst erreicht wurde, das die Bildung umschriebener, von der Wirklichkeit unterscheidbarer Phantasien überhaupt zuließ. Das ist, nach LOCH/JAPPE, die Entwicklungsbedeutung der ödipalen Konstellation: „Die Gründung des ‚aktiven Ich‘, d. h. derjenigen Instanz, die fähig ist, zum primären Liebesobjekt eine Beziehung herzustellen“. Dies hat „die Partizipation an der Existenzweise des Vaters zur Voraussetzung, der die Beziehung zur Mutter gefahrlos vorlebt“ (S. 29). Auch diese psychoanalytische Perspektive variiert sozusagen das biblische Bild des dritten Schöpfungstags: das Auseinandertreten des verschlingenden Wassers und des trockenen Bodens, auf dem man stehen kann – in der Identifikation mit dem Vater. Das ist der Sinn der Ödipus-Phase².

2 Der neueren psychoanalytischen Diskussion stellen sich die Verhältnisse noch etwas komplizierter dar: Der Vater-Einfluß mit seiner Tendenz zum Abgrenzen beginnt schon wesentlich früher, im 2. Lebensjahr (ROTMANN 1978, 1981). Darum ist auch die Urverdrängung früher anzusetzen, als

Ich komme noch einmal zurück auf jenen Erstkläßler, der in der Schule plötzlich zu weinen anfängt, weil er nicht mehr weiß, wie seine Mama aussieht. Diesem Kind mangelt es noch an der Fähigkeit, sich die Mutter auch dann vorzustellen, wenn sie nicht da ist; bei ihm hat das Vorgestellte noch nicht die Kraft, die zeitweilige reale Trennung von der Mutter zu überbrücken. Die Ödipuskonstellation ist noch nicht altersentsprechend bewältigt, die Arbeit des dritten Schöpfungstags noch nicht getan.

Ich muß mich in diesem Zusammenhang fragen lassen, wie ich die Erträge der Vorschulbewegung der letzten zehn Jahre einschätze. Ich weiß in der Tat nur wenige solcher positiver Erträge zu benennen – vielleicht überhaupt nur einen: daß uns die extensiv geführte Sozialisationsdebatte hoffentlich davor bewahren wird, noch einmal in ein naiv biologistisches oder in ein wertneutral-formales Entwicklungsverständnis (Entwicklung als „Veränderungsreihe“ nach H. THOMAE) zurückzufallen. Entwicklung ist, wie mir scheint, auf dem Hintergrund der Debatten der letzten zehn Jahre anders zu bestimmen: als aktiver Prozeß des „Selbstwerdens“ (BITTNER 1981), der Ausbildung einer „Identitätsbalance“ (KRAPPMANN 1971).

Um dieses neue, umfassendere Entwicklungsverständnis noch etwas näher zu erläutern, nehme ich den Sprachgebrauch beim Wort – „das Kind *entwickelt sich*“. Entwicklung wird uns im Deutschen sprachlich dargeboten als ein aktiver Vorgang, als eine Operation, die der werdende Mensch an und mit sich selbst vornimmt; „sich bewegen, sich erinnern, sich ereifern“ – genau so eine selbstbezügliche, aktive Operation ist es auch, *sich zu entwickeln*. „Sich entwickeln“ soll also nach meinem Verständnis ein *aktiver Vorgang* sein, der auf das *Selbstwerden* des betreffenden Subjekts abzielt und der von *bewußten oder unbewußten Phantasien* geleitet ist. Diese Bestimmungsstücke meines Entwicklungskonzepts, Entwicklung sei (a) aktive Gestaltung (b) auf Selbstwerden hin, (c) von Phantasien geleitet, habe ich in einigen Veröffentlichungen der jüngsten Zeit näher erläutert (BITTNER 1979, S. 44 ff.; 1981 a; 1981 b).

Wie ist nach alledem die Bedürfnislage des Kindes im Kindergartenalter inhaltlich zu bestimmen? Solche Bestimmungen sind nicht zeitlos, und meine Charakteristik der Vier- bis Siebenjährigen ist gewiß einseitig; sie lebt ein ganzes Stück weit von der Polemik gegen das, was dieser Altersstufe im letzten Jahrzehnt namens der modernen Pädagogik angetan worden ist³: *Das wichtigste Medium, worin sich das Selbst des vier- bis siebenjährigen*

LOCH und JAPPE es hier tun (BITTNER 1977); der ganze Vorgang der Differenzierung von Realität und Phantasie nimmt eine längere Zeitspanne in Anspruch. Ferner bleibt hier das Verhältnis von bewußten und unbewußten Phantasien außer Betracht (zu diesen beiden letzteren Punkten vgl. BITTNER 1981 a).

3 Die Diskussion auf der Fachtagung „Elementarbereich '80“ (u. a. mit L. KRAPPMANN, J. ZIMMER) gibt mir Anlaß, das scharfe Verdikt über die Kindergartenpädagogik der letzten zehn Jahre, insbesondere über den Situationsansatz, etwas zu modifizieren: Es geht mir nicht darum, den Situationsansatz aus der Kindergartenpädagogik wieder auszustoßen, sondern ihn in seinem Geltungsanspruch zu begrenzen, indem ich ein anderes, wie mir scheint, ebenso bedeutsames, doch im letzten Jahrzehnt weithin vernachlässigtes Prinzip (Entwicklungs- und Kindgemäßheit) erneut akzentuiere. Vom Wettstreit solcher legitimer, jedoch spezifisch begrenzungsbedürftiger pädagogischer Motive lebt die erziehungswissenschaftliche Diskussion, wie vor allem WILHELM FLITNER (1975) immer wieder aufgewiesen hat. Dies schließt ein, daß ich auch meinen Zugang als „spezifisch begrenzungsbedürftig“ ansehe.

Kindes konsolidiert, ist die Betätigung der Phantasie; Pflege dieser Phantasietätigkeit ist die vordringlichste pädagogische Aufgabe. Meine Überlegungen berühren sich hier mit denen von REINHARD FATKE, der Phantasiegebilde als „psychische Repräsentanzen von realer Möglichkeit“ als „unersetzliches, ja vielleicht zentrales Mittel zur Gewinnung ‚personaler Identität‘ ... oder zur Ausprägung des ‚Selbst‘“ bezeichnet (FATKE 1981, S. 187) – wobei diese Altersstufe der Vier- bis Siebenjährigen eben noch daran laboriert, daß die Grenzen von Phantasie und Wirklichkeit unscharf und labil sind. Und dieser Prozeß der Differenzierung sollte beileibe nicht durch einseitig realitätsorientierte Vorschulprogramme forciert und zu einem vorzeitigen Abschluß gebracht werden. – Ich will drei Bereiche andeuten, in denen die Phantasie praktisch bedeutsam wird: den kognitiven Bereich, die Spielwelt, den sozialen Umgang.

(1) Auf einer Wanderung mit meinem 6½-jährigen Sohn, der gerade in die Schule gekommen ist und noch sehr überlegt, ob er sich nun eigentlich auf die Schule einlassen will, ergibt sich folgender Dialog (ähnliche Dialoge haben wir schon über Dutzende anderer Themen geführt):

Thomas sagt: Wenn einer mit dem Fallschirm aus 1 km Höhe springt, wie lange braucht er bis zur Erde? – Ich habe keine Ahnung, denke aber, es wird so etwa eine viertel Stunde sein. – Thomas ist zufrieden mit der Auskunft und fragt weiter: Wenn er aber aus 10 km Höhe springt, wie lange braucht er dann? – Ich glaube, das geht nicht, da ist die Luft wohl zu dünn, da kann er gar nicht atmen. – Also, meint Thomas, wenn er eine Sauerstoff-Flasche mithat? – Ich sage: vielleicht 1 Stunde. – Thomas: Und wenn er 100 km hoch ist und drei Sauerstoff-Flaschen hat? – Ich sage: Das geht trotzdem nicht. – Thomas insistiert: Und wenn’s aber ginge? – Also sage ich: etwa 2½ Stunden. – Wie lange braucht man mit einem Fallschirm um die Erde? fragt Thomas noch. – Ich sage wieder: Es geht nicht; der Fallschirm heißt doch Fallschirm, der will immer zur Erde fallen. – Thomas beharrt: Und wenn’s aber ginge? – Also sage ich: vielleicht acht Tage.

Kinder denken anders als Erwachsene. Die alte Entwicklungspsychologie hat das, was sich hier abspielt, als „zweites Fragealter“ beschrieben, in dem nicht die Was-, sondern die Warum-Frage vorherrscht. Das ist sicher ungenau: Es sind nicht nur Fragen nach dem Warum und Woher, sondern auch Fragen nach dem Wie: Wie funktioniert...? Wie schnell...? Wie groß...? usw.

Das Denken der Kinder hat zu dieser Zeit aber noch eine hervorstechendere Eigentümlichkeit als die Wie- und Warum-Frage: die *Verbindung von realistischen und imaginären Elementen*: Das ist im obigen Beispiel schön zu sehen: Thomas interessiert sich für exakte Zeitmaße beim Fallschirmspringen; er möchte die beiden Variablen Fallhöhe und Zeitdauer erkunden. Dabei stört ihn aber eine weitere Gegebenheit: daß man gar nicht aus beliebiger Höhe springen kann. Diese Gegebenheit wischt er mittels phantastischer Setzung einfach weg, indem er sagt: „Und wenn’s aber ginge?“

Ich möchte diesen Denkstil, in Anlehnung an KROH (1935), als „phantastischen Realismus“ bezeichnen. Er scheint mir besonders charakteristisch für die spätere Kindergartenzeit und den Schulanfang. Und mir scheint, daß die Programme zur kognitiven Förderung der Vorschulkinder dieses fruchtbare Experimentieren zwischen realistischer und imaginärer Weiterfahrung besonders sträflich vernachlässigt haben. Das CIEL-Gutachten von GARLICH/MESSNER (1973) beispielsweise übergeht das magische Denken der Kinder in seiner Bedeutung für den elementaren Sachkundeunterricht ganz und gar und konzidiert

lediglich, daß von den Kindern Naturbeobachtungen in Alltagssprache und nicht in Wissenschaftssprache wiedergegeben werden (S. 150).

Eine *kindgemäße* elementare Denkerziehung wird kaum anders können, als zu MARTIN WAGENSCHAINS Einsicht zurückzukehren, daß Kinder „eigenständige Zugangswege zu physikalischen Phänomenen entwickeln, indem sie sachliche und anthropomorphisierende Deutungen miteinander verbinden“ (THIEL 1979, S. 343). Und das gilt keineswegs bloß für den Zugang zu Naturerscheinungen; auch im sozialen Bereich spielt das unerkannte magische und phantastische Denken den Curriculumplanern manchen Streich, wie ich eingangs an ZIMMERS didaktischer Einheit „Krankenhaus“ gezeigt habe. Ein Krankenhaus ist für kleine Kinder eben nicht nur ein Krankenhaus, sondern ein Ort rätselhafter Schrecken – und vielleicht für uns aufgeklärte Erwachsene letzten Endes auch!

Damit ist die eigentliche Crux angesprochen: Wir unterdrücken das magische Denken der Kinder, weil wir mit unseren eigenen Phantasien auf Kriegsfuß stehen. „Kinder denken anders als Erwachsene“, sagte HANS ZULLIGER. „Und man tut gut daran, dem Kind in seinem Denken mit gleichem Denken zu begegnen, damit es einen verstehen könne“ (ZULLIGER 1966, S. 35, 42). „Mit gleichem Denken begegnen“ – das ist es eben. Welcher wissenschaftlich gebildete Pädagoge hat das denn noch nicht verlernt, zu denken wie die Kinder?

(2) Der bekannte Kinderbuch-Autor MICHAEL ENDE hat vor Jahren ein ergreifendes Buch geschrieben: „Momo“, das Kind in der Gesellschaft der Zeitsparer. In diesem Buch beschließen die Zeitsparer die Einrichtung von Kinder-Depots, denn „Kinder sind das Menschenmaterial der Zukunft ... Aber anstatt unsere Kinder auf diese Welt von morgen vorzubereiten, lassen wir es noch immer zu, daß viele von ihnen Jahre ihrer kostbaren Zeit mit nutzlosen Spielen verplempern.“ In den Kinder-Depots werden die Spiele von den Aufsichtspersonen vorgeschrieben, „davon, daß sie sich hier selbst Spiele einfallen lassen dürfen, war keine Rede mehr“. – „Wo geht Ihr jetzt denn hin“, fragt Momo ihre früheren Freunde. „In die Spielstunde“, antwortet Franco. „Da lernen wir spielen“.

Sicher hat MICHAEL ENDE mit dieser Vision der Kinder-Depots zeitgenössische pädagogische Bemühungen karrikaturistisch darstellen wollen – wie mir scheint, mit Recht. Daß Kinder das Spielen erst durch pädagogische Vermittlung lernen müssen, scheint mir eine der beliebtesten Argumentationsfiguren gegenwärtigen Pädagogenhochmuts zu sein. Auch ANDREAS FLITNERS bekannter Buchtitel „Spielen – Lernen“ ist eine Konzession an die Pädagogenmentalität, wenngleich der Inhalt seiner Gedankengänge in eine andere, weitaus akzeptablere Richtung geht. Fähigkeit und Lust des Kindes zum Spiel gelten FLITNER als *Spontan-Kräfte*: „Alle Erzieher-Anstrengungen ... können nur dort etwas erreichen, wo sie mit dieser Kraft zusammenarbeiten, darauf aufbauen, sie erhalten, kräftigen und ergänzen“ (FLITNER 1975, S. 108).

Pädagogische Aufgabe wäre es also, die Phantasie des Kindes im Vorschulalter nicht übermäßig zu lenken, zu trainieren und damit zu korrumpieren, sondern ihr einen Raum zu geben, in dem sie sich entfalten kann: durch Spielmaterial, das wenig strukturiert und damit für kreative Sinngebung offen ist, durch sprachliches Material, das der Phantasietätigkeit Nahrung gibt – und nicht zuletzt durch Märchen und biblische Geschichten.

WOLFGANG NEIDHARDT (1977) hat in seinem Buch „Kinder, Lehrer und Konflikte“ seine Märchenprojekte mit verhaltensgestörten Grundschulern beschrieben, die ähnlich sicher auch mit älteren Kindern im Kindergarten durchführbar sind. Durch Erzählen, Malen, Herstellen von Spielrequisiten und Rollenspiel mit selbstgewählten Märchenrollen wird es den Kindern möglich, sich selbst in der Rolle des kleinen Däumlings, des Räuberhauptmanns, der Prinzessin, ja auch der bösen Stiefmutter wiederzufinden.

(3) Was ich zur Rolle der Phantasie im sozialen Umgang ausführen möchte, kann ich an zwei Beispielen aus dem Buch von GISELA HUNDERTMARCK „Soziale Erziehung im Kindergarten“ (1969) anknüpfen. Sie weist an vielen Stellen darauf hin, wie wichtig freie und gebundene Spiele für die Vermittlung sozialer Erfahrungen sind. Das Kind wird im Spiel zum Anführer oder zum Mittelpunkt der Gruppe: „es geht bei der ‚schwarzen Köchin‘ um den Kreis herum und schlägt die Kinder an, die ihm nun folgen dürfen (‚Komm mit, mit, mit‘). Bei dem Spiel ‚zieh dich durch die goldene Brücke‘ sind es zwei Kinder, die die Brücke bilden, ein Kind einfangen (‚der letzte muß gefangen sein‘) und es im Flüsterton fragen, ob es den ‚goldenen Apfel‘ oder die ‚goldene Birne‘ will...“ – „Jedes Kind kann in diese Position kommen, aber eine solche ausgezeichnete Rolle hat es nur für kurze Zeit inne, dann ist es wieder in der Gruppe der ‚Gefolgsleute‘...“ (S. 100).

Ein anderes Beispiel, das HUNDERTMARCK selbst woandersher übernommen hat (S. 110): „Julius (3;8) hob Gregory (2;6) auf, trug ihn in den Waschraum und setzte ihn auf den Boden... Er ging weg und kehrte wieder um, als Gregory weinte, hob ihn hoch und sagte: ‚Weine nicht‘ und streichelte ihn. Die Erzieherin kam herein und fragte, was los sei. Julius: ‚Er weint.‘ Er schaute Gregory an, nahm ihn dann hoch und schüttelte ihn. Die Erzieherin setzte ihn herunter und sagte zu Julius: ‚Er denkt, du wolltest ihm weh tun, das wolltest du doch nicht?‘ Julius: ‚Nein.‘ Erzieherin: ‚Sag es ihm.‘ Julius zu Gregory: ‚Ich wollte dir nicht weh tun‘, er streichelte sein Gesicht und sein Haar.“

GISELA HUNDERTMARCK hebt in diesem Beispiel auf die Hilfe der Erzieherin ab, die darin besteht, daß sie in Worte faßt, was ein anderer empfindet. Das ist gewiß auch wichtig; doch ich möchte an diesem und den vorangegangenen Beispielen ein anderes Moment hervorheben: die Bedeutung der Imagination. In den Spielen „Schwarze Köchin“, „Goldene Brücke“ ist das klar: es handelt sich um gespielte, um imaginäre soziale Situationen. Man hat der bildenden Wirkung solcher imaginärer Situationen im letzten Jahrzehnt wenig zugetraut, man meinte, alles an realen Situationskontexten festmachen zu müssen. Auch das andere Beispiel weist auf Imagination, auf Phantasie hin: „Gregory denkt, du wolltest...“ Und Julius soll sich eben vorstellen können, was Gregory denkt, daß er wollte – was verlangt wird, ist ein Akt *sozialer Phantasie*.

Ich verdanke diesen Ausdruck „soziale Phantasie“ dem Werk eines anthroposophischen Pädagogen, das mich in mancher Hinsicht beeindruckt hat: „Mitte der Kindheit“ von HANS MÜLLER-WIEDEMANN (1980). Seine Überlegungen knüpfen an LOTHAR KRAPPMANNs Begriff der „Empathie“ an. Er meint, daß von Kindern zwischen neun und zwölf Jahren „zunehmend *mögliche* Handlungen geplant werden, die man tun oder unterlassen kann, und die man prüfen kann, ehe man sie vollzieht.“ Daraus entsteht die „Unterscheidung zwischen Wunsch und Tat“, und eben: die *Verselbständigung einer sozialen Phantasie als Orientierungsfunktion im zwischenmenschlichen Bereich* (S. 238).

MÜLLER-WIEDEMANN schreibt diese Fähigkeit, soziale Handlungen auszudenken, ehe man sie tut, mit Recht erst Kindern von neun bis zwölf Jahren zu. Ich meine, daß auch in

dieser Hinsicht heute gegen das Gebot der Kindgemäßheit verstoßen wird, gerade im Gefolge KRAPPMANNS, und daß die unter fortschrittlichen Pädagogen so beliebten „Rollenspiele“ das Kindergartenkind weithin überfordern – daß darin eine reflektierte Distanz vom eigenen Ich verlangt wird, die der Fünf- bis Sechsjährige noch gar nicht haben kann.

Ich bin skeptisch gegen *gelenkte* Rollenspiele als Mittel der sozialen Erziehung im Kindergarten. Dennoch würde ich MÜLLER-WIEDEMANN nicht folgen, wenn er meint, soziales Lernen vollziehe sich beim Kleinkind überhaupt nur durch Nachahmung und Identifikation (S. 238). Ich meine vielmehr, es gebe ein drittes, das in den Geschichten von GISELA HUNDERTMARCK sichtbar wird: den Keim einer sozialen Phantasie, der noch in sich selber lebt, im einzelnen Ereignis, sei es ein Spielereignis wie „Schwarze Köchin“ oder ein Vorkommnis des alltäglichen zwischenmenschlichen Umgangs wie in der Geschichte von Julius und Gregory – Situationen, in denen ich auf den *erzieherischen Wert des unmittelbaren Erlebens* baue, nicht auf die kognitive Verarbeitung oder den bewußten Transfer, die einer späteren Altersphase vorbehalten bleiben.

JANUSZ KORCZAK, der mehr von Kindern verstand als mancher professionelle Kinderpsychologe oder Sozialisationsforscher, proklamierte die drei Grundrechte des Kindes: das Recht auf den eigenen Tod; das Recht auf den heutigen Tag; das Recht zu sein, wie es ist (KORCZAK 1967, S. 40). Als Kommentar zu diesen Grundrechten, vor allem zu den beiden letztgenannten, möchte ich meinen Beitrag verstanden wissen.

Literatur

- BITTNER, G./GAUFF, A.: Pädagogisch-psychologische Untersuchung über die Schulbewährung vorzeitig eingeschulter Kinder. In: K. H. INGENKAMP (Hrsg.): Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests. Basel 1962, S. 33–51.
- BITTNER, G.: Tarnungen des Ich. Stuttgart 1977.
- BITTNER, G.: Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung. Paderborn 1979.
- BITTNER, G.: Die imaginären Szenarien. In: A. SCHÖPF (Hrsg.): Phantasie als anthropologisches Problem. Würzburg 1981, S. 95–124. (a)
- BITTNER, G. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981. (b)
- BOTT, G. (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Frankfurt 1970.
- FATKE, G.: JEAN PIAGET. In: H. SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band II. München 1979, S. 290–314.
- FATKE, R.: Die Phantasie und das Selbst des Kindes. In: BITTNER 1981 b, S. 181–190.
- FLITNER, A.: Spielen – Lernen. München ⁴1975.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart ¹⁴1975.
- FREUD, S.: Der Dichter und das Phantasieren. GW VII. London ⁶1976, S. 213–223.
- FREUD, S.: Die kulturelle Sexualmoral und die moderne Nervosität. GW VII. London ⁶1976, S. 143–167.
- GARLICH, A.: Schulfähigkeit. In: B. KOCHAN/E. NEUHAUS-SIEMON (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein 1979, S. 411–415.
- GARLICH, A./MESSNER, R.: Curriculare Entwicklungstendenzen im Elementarunterricht der Bundesrepublik Deutschland. In: H. BENNWITZ/F. E. WEINERT (Hrsg.): CIEL – Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen. Göttingen 1973, S. 75–276.
- HANSEN, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München ⁵1960.
- HUNDERTMARCK, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1969.

- KEMMLER, L./HECKHAUSEN, H.: Ist die sogenannte „Schulreife“ ein Reifungsproblem? In: K. H. INGENKAMP (Hrsg.): *Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests*. Basel 1962, S. 52–89.
- KORCZAK, J.: *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen 1967.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1971.
- KROH, O.: *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Langensalza 1935.
- LASCH, CH.: *Das Zeitalter des Narzißmus*. München 1980.
- LEHR, U.: *Entwicklung und Persönlichkeit*. Stuttgart 1975.
- LOCH, W./JAPPE, G.: Die Konstruktion der Wirklichkeit und die Phantasien. In: *Psyche* 28 (1974), S. 1–31.
- MÜLLER-WIEDEMANN, H.: *Mitte der Kindheit*. Stuttgart ²1980.
- NEIDHARDT, W.: *Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom pädagogischen Verstehen zum pädagogischen Handeln*. München 1977.
- NICKEL, H./SCHMIDT-DENTER, U.: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. In: B. KOCHAN/E. NEUHAUS-SIEMON (Hrsg.): *Taschenlexikon Grundschule*. Königstein 1979, S. 88–98.
- ROTMANN, M.: Über die Bedeutung des Vaters in der „Wiederannäherungsphase“. In: *Psyche* 32 (1978), S. 1105–1147.
- ROTMANN, M.: Der Vater der frühen Kindheit – ein strukturbildendes drittes Objekt. In: BITTNER 1981b, S. 160–172.
- THIEL, S.: Physik. In: B. KOCHAN/E. NEUHAUS-SIEMON (Hrsg.): *Taschenlexikon Grundschule*. Königstein 1979, S. 342–344.
- ZIMMER, J. (Hrsg.): *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*. 2 Bde. München 1973.
- ZULLIGER, H.: *Bausteine der Kinderpsychotherapie und Kindertiefenpsychologie*. Bern/Stuttgart ²1966.